

# Demokratie-Lernen – Wege und Möglichkeiten in der Schule

*Sibylle Reinhardt*

Aus der Geschichte der alten Bundesländer kennen wir die Erscheinung, dass politische Bildung häufig ein Kind der Krise ist. Im Land Sachsen-Anhalt endete die Landtagswahl im April 1998 mit dem Schock, dass fast 13 Prozent der Wähler die Deutsche Volksunion (DVU) wählten, wobei ihr Wähleranteil in den jüngeren Jahrgängen noch höher lag. „Aus der Gruppe der 18- bis 21jährigen Erstwähler haben 29% der DVU ihre Stimme gegeben.“ (Holtmann 1998, S. 31f.) Dieser Schock war ein Anlass, Wege und Möglichkeiten politischer Bildung mit Blick auf den normativen Bezugspunkt „Demokratie – Lernen“ zu betrachten.

## Demokratie – Lernen

Demokratie, begriffen als Herrschaft des Volkes für das Volk und durch das Volk, ist ein unmittelbar überzeugendes Prinzip. Es verbürgt Anerkennungsverhältnisse für und durch alle; es verwirklicht die gleiche Achtung aller vor allen. Diese Betonung von Gleichheit muß sich aber in ein Verhältnis zu der Realität von Ungleichheit setzen, die ja keineswegs (nur) abzuqualifizieren ist, sondern die (auch) das Recht auf Individualität und damit auf Differenz und Vielfalt bedeutet. Die Entdeckung dieser Spannung – und die kognitive und emotionale Fähigkeit, sie zu tolerieren und zu balancieren – ist ein Meilenstein in der Ausbildung demokratischen Bewußtseins und Teilnehmens.

Typischerweise dürften dem Erwerb eines komplexen Konzepts von Demokratie Illusionen vorausgehen, die „Demokratie“ zu einem ganzheitlichen und einheitlichen Prozeß entdifferenzieren. Die erste Illusion ist (s. auch Oser 1998, S. 464+474) die Unterstellung der Einheit oder auch Identität aller, so dass notwendig und zwanglos eine gemeinsame Entscheidung resultiere. „Wir sind das Volk“ meint dann auch „Wir sind ein einzig Volk“, was aber der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit vielfältigen Dimensionen sozialer Ungleichheit widerspricht.

Die zweite Illusion ist die Unterstellung, dass Ego als Person nicht nur teilnimmt an der Entscheidung, sondern dass Ego allein entscheidet. Dieses isolierte Verständnis von Selbstbestimmung in ein Konzept von Partizipation zu überführen, ist eine identitätsändernde Entwicklungsaufgabe. Die Erfahrungen, dass da viele (Millionen) andere mit

(auch) anderen Interessen, Überzeugungen und Lebensgeschichten egos Selbstbestimmung eingrenzen und Achtung für ihr Anderssein erwarten, sind auch frustrierend, was zu Äußerungen wie „Meine Stimme bewirkt doch gar nichts“ führt und zur Abwehr von Kompromissen, die die eigene Linie ja auch kompromittieren.

Dieselben Erfahrungen von Differenz und Partizipation sind auch de-zentrierend (zum Konzept vgl. Piaget 1954/1995), im günstigen Falle also Entwicklungsanstöße, die ein komplexes Konzept von Demokratie – Lernen ausbilden helfen.

Demokratie-Lernen kann als *Konfliktfähigkeit* zusammengefaßt werden, die folgendes beinhaltet:

- Ziviler Umgang mit Kontroversen (Verzicht auf Gewalt, Akzeptanz von Regeln und ihre Prüfung auf Tragfähigkeit);
- Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und seine Ausweitung in Richtung auf ein allgemeineres Interesse (Perspektivenübernahmen);
- Erkenntnis und Beurteilung von Mechanismen der Koordination des Handelns einzelner und u.U. Einflußnahme auf ihre Änderung (Anatomie gesellschaftlicher Teilsysteme und politisches Entscheiden über ihre Rahmenbedingungen);
- Reflexion und Entscheidung für Werte der individuellen Lebensführung und der strukturellen Bedingungen (moralisch-politische Urteilsbildung).

## Schule und Demokratie – Lernen

Die kognitiven, emotionalen und pragmatischen Fähigkeiten, die der Umgang mit Demokratie verlangt, entstehen nicht naturwüchsig im alltäglichen Leben. Schule und Unterricht sind in zweierlei Hinsicht notwendig: Schule als Institution liefert Gelegenheiten des Lebens in solchen Zusammenhängen, die über das Ich und die Kleingruppe hinausgehen, indem sie sie integrieren; sie vermag soziales Lernen zu fördern und zu politischem Lernen auszuweiten. Der Unterricht hilft beim Versammeln, Ordnen, Strukturieren und Bewerten von Eindrücken aus dem Alltag und fördert die Bildung angemessenerer Konzepte für das Sehen, Beurteilen und Handeln gemeinsamer Angelegenheiten. Die Lebensferne des Unterrichts bietet dabei die Chance, jene Abstraktionen und Moralisierung zu fördern, deren die Demokratie bedarf. Die didaktische Aufgabe ist demnach die (Re-)Konstruktion von Wegen, die solche Lernaufgaben ermöglichen. Es lassen sich für Unterricht und Schulleben jeweils vier Wege zeigen:

### Demokratie im Unterricht:

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| – Unterrichtsstile, Verkehrsformen                     | – „heimlicher“ Lehrplan            |
| – Unterricht aller Fächer                              | – Partizipation                    |
| – Politische Bildung (in allen Fächern)                | – Unterrichtsprinzip               |
| – Sozialwissenschaftlich definierte politische Bildung | – Fach Politik, Sozialkunde (o.a.) |

### Demokratie im Schulleben:

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| – Schülervertretung (SV)                       | – repräsentative Demokratie |
| – Demokratische Schulgemeinde (Just Community) | – direkte Demokratie        |
| – Schlichter-Verfahren                         | – Konflikt-Mediation        |
| – Schüler-Beauftragter                         | – Ombudsman                 |

Zwei Beispiele können Konkretisierungen demonstrieren, und zwar zum Fach Politik und zur demokratischen Schulgemeinde.

Für den Fachunterricht Politik/Sozialkunde sind fachdidaktische Prinzipien zu formulieren, die mehrere Dimensionen verknüpfen, was beispielhaft für die *Konfliktorientierung* bedeutet:

- a) Normative Aussagen über den Sinn des Lernens (Demokratie als Selbst- und Mitbestimmung).
- b) Die Konstitution des Gegenstandes, wie – zu einem Teil – die Fachwissenschaft ihn sieht (Konflikttheorie, Pluralismus-Theorien, die politics-Dimension von Politik).
- c) Alltägliche Zugänge zur Sache (Konflikte interessieren und involvieren, Institutionen in der Form von Organigrammen und Fließschemata bleiben distant).
- d) Eine Lehr-Strategie, die sowohl die Unterrichtsmethode (Schrittfolge = Phasierung) als auch Instrumente der Analyse, z.B. einen Kategorienset, und auch die Verfahren sozialer Interaktion, z.B. Debatte oder Pro-Contra-Diskussion, sowie die Art des Materials angibt. In der sog. „Konfliktanalyse“ stellt sich die Dynamik der Auseinandersetzung so dar:

#### Konfliktanalyse (Ablauf-Schema)

- I Konfrontation  
Benennung des Konflikts Streit, Auseinandersetzung – Äußerung der Eigenentscheidungen; eventuell Abstimmung? (Knapp)
- II Analyse  
Nutzung der (eventuell einiger) Kategorien, Leitfragen für die differenzierte Analyse
- III Stellungnahme  
Feststellung der Stellungnahme (summarisch), Individual – Begründungen (Reihum-Runde?), streitige Diskussion oder
- IV Kontrovers-Verfahren  
z.B. Pro-/Kontra-Diskussion, Debatte, Rollenspiel o.a. = Auseinandersetzung gesteuert über Verfahren
- V Generalisierung (?)  
Wofür steht dieser Konflikt?

Fachdidaktik hat also nicht nur die Aufgabe, Ziele und Gegenstände des Lernens zu begründen und ihren Bildungssinn zu zeigen, sondern sie muß auch das Lehrerhandeln strategisch und taktisch erfassen. Das Methodenverständnis ist nicht nur auf Motivation gerichtet, sondern auf ihre Vermittlung mit der Bewegung der Sache, auf deren eigentümliche Methode. Professionswissen ist also ein spezifischer Wissenstypus, der Wissenschaftswissen, Grundwerte/Überzeugungen, Alltagswissen und berufliches Erfahrungswissen ineinander verzahnt (vgl. Grammes 1998).

Die zweite Konkretisierung zeigt, wie *Konflikte im Schulleben* das Lernen von Demokratie befördern können: Aus der demokratischen Schulgemeinde einer Hauptschule in Westfalen berichtet Heinz Schirp (1998, S. 317f.), wie die Klagen türkischer Mädchen über das Benehmen von Jungen ihnen gegenüber zur Entscheidung für ein türkisches Mädchencafé führten, dessen Realisierung dann begonnen wurde. Wenig später forderten die deutschen Mädchen – mit ähnlichen Gründen – ein deutsches Mädchencafé. An diesem Punkt legitimer Gruppeninteressen ergab sich – weil die Ressourcen für ein zweites Mädchencafé fehlten und Frustrationen sich einstellten – die erste Verall-

gemeinerung: ein Café für alle Mädchen. Als die Jungen ihren Ausschluß und ihre Isolierung von den Mädchen realisierten, beantragten sie, in das Café aufgenommen zu werden. Diese weitere Verallgemeinerung wurde durch die Festlegung klarer Regeln (wie: keine Beleidigungen, keine Anmache, Mithilfe beim Putzen etc.) möglich.

Fritz Oser (1998, S. 463ff.) berichtet von dem Entscheid der Mehrheit in der demokratischen Schulgemeinde einer Realschule im Rheinland, ein Hilfe-Fonds für den Ausgleich gestohlener Gegenstände sei einzurichten und von allen zu finanzieren. Die überstimmte Minderheit lief Sturm gegen die Entscheidung und erreichte, dass sie in einer späteren Sitzung revidiert wurde. Der auch schmerzhafteste Prozeß, autonome Entscheidungen in einen Kontext zu stellen, wird also auch innerhalb direkt-demokratischer Verfahren notwendig, die zur Zeit häufig Hoffnungen auf Harmonie und Idylle sowie deren Durchsetzung gemäß eigener Weltsicht auf sich zu ziehen scheinen.

Diese Beispiele zeigen, dass Unterricht *und* Schulleben zum Demokratie-Lernen beitragen können *und* dass diese Wege sich ergänzen und nicht etwa gegenseitig ersetzen.

## Demokratie im Schulleben – Mechanismen und Institutionen

Die älteste Institution ist die *Schülervertretung (SV)* – früher Schülermitverwaltung (SMV) – als Organ der repräsentativen Mitbestimmung der Lernenden. Sie ist in den vergangenen Jahren kein prominentes Thema gewesen, was vielleicht die verbreitete Geringerschätzung repräsentativer politischer Verfahren ausdrückt.

Mitte der 60er-Jahre zeigten empirische Daten, dass die meisten Schüler und Schülerinnen die SMV für „sinnvoll“ hielten und dass gleichzeitig nur 17 % die Frage, ob die SMV „große Bedeutung“ habe, bejahten (Schneider 1967, S. 51). Dieser scheinbare Widerspruch dürfte durch die Kluft zwischen abstrakter Potentialität und konkreter Realisierung zu erklären sein: zwischen Idee und Verwirklichung klafft eine Lücke. An dieser Einschätzung des Sinns bzw. der Bedeutung durch Schüler und Schülerinnen dürfte sich wenig geändert haben (s. auch Mauthe/Pfeiffer 1996, S. 229f.). Auch ist zu vermuten, dass die Situation in unterschiedlichen Schulen und zu unterschiedlichen Zeiten ganz unterschiedlich sein kann (vgl. zur Bedeutung der Einzelschule Grundmann/Kötters/ Krüger 1998, S. 17-24).

Zweifellos würde sich an vielen Schulen konstruktive und bedeutsame Arbeit der Schülervertretung finden lassen (systematische Bestandsaufnahmen gibt es m. W. nicht), aber die Situation ist labil, also nach Zeit und Ort ganz uneinheitlich. Dies mag für demokratisches Engagement allgemein gelten; hinzu kommt aber das spezifische Problem der Mitwirkung von Lernenden, das sich aus ihrem lebenslauf-typischen Status ergibt: Alter, Erfahrung, Ausbildung, Ausstattung mit Ressourcen, Kontinuität der Arbeit über viele Jahre, Institutionalisierung am Ort und landesweit, Verfügung über Druckmittel – im Grunde fehlen die Voraussetzungen für erfolgreiche dauerhafte Interessenvertretung. Die Interessenvertretung der Lernenden ist deshalb abhängig auch von ihrer Förderung durch die Lehrenden – auch wenn sie sich dann vielleicht gegen diese Schule und diese Lehrenden wendet. Dies ergibt das zu erwartende „verquere“ Ergebnis, dass – so meine Vermutung – die Interessenvertretung der Schüler dort am ehesten dauerhaft aktiv ist, wo sie durch Schulleiter, Verbindungslehrer und andere Lehrende mit stabilisiert wird (s. auch Mauthe/Pfeiffer 1996, S. 243f.).

Ein vorbildliches Beispiel für die Aktivität einer Landes-Schülervertretung ist aus Sachsen-Anhalt zu berichten. Hier ist 1998 zum zweiten Male unmittelbar nach einer

Bundestagswahl die (simulierte) Wahl durch Schüler und Schülerinnen durchgeführt und ausgewertet worden, an der letzten Endes fast 30.000 Lernende aus 150 Schulen teilgenommen haben. Demokratie erlebbar zu machen – so formulierten SV-Vertreter das Ziel dieses aufwändigen Projektes. Wahrscheinlich werden sich bei der nächsten Bundestagswahl auch andere Bundesländer an einer solchen „Wahl“ beteiligen, was der Meinungsäußerung von jungen Menschen ein gewichtiges Sprachrohr geben dürfte (Tillmann/Langer 2000).

Der repräsentative Charakter der Schülervertretung bedingt das Problem, dass die Mitwirkung der Lernenden eher indirekt und häufig wenig spürbar verläuft. Fraglich bleibt, ob die einzelnen Lernenden sich überhaupt vertreten sehen (s. auch Grundmann/Kötters/Krüger 1998, S. 25). Ein anspruchsvolles Modell direkter demokratischer Mitwirkung ist die sog. Just Community (*Demokratische Schulgemeinde*), das von Lawrence Kohlberg in den USA entwickelt und vom Land Nordrhein-Westfalen in einem Projekt schulpraktischer Forschung für Regelschulen adaptiert wurde (Landesinstitut 1991, 1993; Lind/Raschert 1987; Steffens/Bargel 1993).

In dem Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule“ (DES) wurden im Fachunterricht moralische Fragen behandelt, in Klassenlehrerstunden die Themen für die Versammlungen der Schulgemeinde verabredet und diskutiert und in der Versammlung gemeinsame Probleme beraten und ihre Regelung entschieden. Die oben erwähnten Entwicklungen hin zu einem Café für alle und weg vom Beschluß für einen Hilfsfonds in den Just Communities einer Hauptschule und einer Realschule spielten sich in diesem Projekt ab. Die demokratische Schulgemeinde ist äußerst voraussetzungsvoll: Es bedarf der Kooperation vieler, die durch Infrastruktur vorbereitet und gestützt werden muß (Lehrerfortbildung, wissenschaftliche Begleitung, Elterninformation, organisatorische Vorkehrungen u.a.m.). Das Projekt verknüpfte durch seinen doppelten Ansatz Schulleben und Unterricht in plausibler und anspruchsvoller Weise.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat dieses Projekt fast lautlos beendet (mit einem kurzen hektographierten Bericht des Ministeriums 1995), so dass der pädagogische Ertrag und die Ergebnisse der Forschung nicht systematisch gesammelt und weiter verbreitet wurden und werden. Die bekannt gewordenen Ergebnisse (neuerdings bei Lind 2000) belegen die positiven Projekteinflüsse auf die Schulatmosphäre und für die Entwicklung moralischer Urteilsstrukturen.

Den gewissermaßen „großen“ Mitbestimmungswegen der Schülervertretung als repräsentativer Beteiligung und der demokratischen Schulgemeinde als direkter Beteiligung der Lernenden am Schulleben stehen andere Wege zur Seite. Unterschiedliche Namen werden für den Vorgang der Bearbeitung von Konflikten durch Schüler und Schülerinnen benutzt: *Schlichter-Verfahren*, Mediation durch Schüler u.ä. bedeuten, dass Lernende selbst bei Problemen und Streitfällen zwischen Schülern und Schülerinnen zu vermitteln versuchen (vgl. Engert/Rixius 1996; Faller 1999; Plewka 1999; Schirp 1996, S. 25).

Eine Sekundarschule in Halle an der Saale hat ein solches Modell einer Schüler-Schlichtungskommission entwickelt, das klare Regeln zu Ablauf und Funktionsträgern für die Schlichtung enthält und nach Berichten aus der Schule äußerst konstruktiv für alle Beteiligten ist. Die Landeszentrale für politische Bildung unterstützt die Weitergabe dieser Erfahrungen an andere Schulen.

Alle genannten Wege und Beispiele für „Demokratie und Schule“ setzen bei allen Beteiligten kognitive, emotionale und pragmatische Kompetenzen voraus und fördern sie. Deshalb sind Schüler-Beteiligungen fragile Ansätze von Demokratie, deren Stabilisierung eine wichtige Aufgabe darstellt.

Ich sehe keine einfachen konkreten Möglichkeiten, die Mitbestimmung der Lernenden in einer vergleichbaren Weise wie Fachunterricht zu institutionalisieren. Man kann und soll über Entlastungsstunden, Funktionsstellen und Beförderungskriterien diskutieren, sicherlich könnten auf der symbolischen Ebene mehr Ermutigungen stattfinden (Preisausschreiben, Wettbewerbe, Anerkennungen in vielerlei Form). Das würde immerhin dokumentieren, dass der Auftrag der Bildung zur Demokratie nicht nur in Präambeln formuliert, sondern auch im Alltag bewußt ist. Zu suchen wäre zusätzlich nach einem Feld der Erfahrungssicherung und des Austauschs, in dem die Beteiligten (und das sind jedes Jahr neue Lernende!) immer wieder von neuem in die Möglichkeiten und Probleme der Mitwirkung eingeführt werden könnten.

Demokratie-Lernen würde dann als normales Lernen anerkannt, wenn es für schulische Mitwirkung – vergleichbar dem Anfängerunterricht in Englisch oder dem Bruchrechnen in Mathematik – gesicherte Lernmöglichkeiten für interessierte Lernende und Lehrende gäbe. Auch *koordinierende Institutionen* außerhalb des schulischen Bereichs wie zum Beispiel die Landeszentralen für politische Bildung könnten hier einen (bisher schon wahrgenommenen) Auftrag politischer Bildung forcieren.

Die Chance für einzelne, sich zu Gehör zu bringen, könnte auch durch ein Verfahren außerhalb demokratischer Verfahren gefördert werden. Das eigene Interesse in der Schülerversretung oder einer demokratischen Schulgemeinde einzubringen ist weder einfach noch immer sinnvoll. Einzelfall-Probleme eignen sich häufig nicht für die öffentliche Auseinandersetzung. In manchen öffentlichen Institutionen gibt es sog. Beauftragte, die die Funktion haben, Anlaufstelle für einzelne und deren Beschwerden zu sein. Überraschenderweise gibt es keine *Schülerbeauftragten* in den Ländern, an die sich Lernende mit ihren schulischen Problemen wenden könnten. Ein solcher Weg würde eher dem Gebot der Rechtsstaatlichkeit entsprechen als dem Gebot der Demokratie, weil die öffentliche Auseinandersetzung gerade nicht gesucht wird; aber dieser Weg würde die Achtung vor dem einzelnen und seinen Rechten verkörpern und würde diesen einzelnen über die Verfahren in den allgemeineren Zusammenhang integrieren. (Vgl. Stichwort „Ombudsman(n)“ 1994)

Viel wäre erreicht, wenn einige der Wege alltägliche würden und damit die Chance zum Demokratie-Lernen erhöhten.

## Demokratie im Unterricht – die Beiträge von Lehrerbildung und Richtlinien

Auf die Unterrichtsstile und Verkehrsformen, auf Partizipation im Fachunterricht, auf das Unterrichtsprinzip und auf die Konstruktion des Schulfaches als – notwendigerweise – Integrationsfach (Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaft) wird hier nicht eingegangen (vgl. Reinhardt 2001). Betont werden zwei Aspekte, die für die neuen Bundesländer besonders wichtig sind, und zwar die Lehrerbildung und die Konstitution des Unterrichtsfaches.

Mit der Wende ergab sich das Problem, dass das neue Unterrichtsfach „Sozialkunde“ vorhanden war, aber keine ausgebildeten Lehrer. In den neuen Ländern – aus eigener Erfahrung kenne ich das für die Länder Sachsen-Anhalt und Brandenburg – wurden sehr früh berufsbegleitende Studiengänge eingerichtet, damit Lehrerinnen und Lehrer neben ihrem Beruf ein Studium bis hin zur ersten Staatsprüfung absolvieren konnten. In Sachsen-Anhalt haben sich die beiden Landesuniversitäten in Magdeburg und Halle frühzeitig engagiert. An alle Beteiligten stellt ein solches Studium hohe und ungewohn-

te Anforderungen, wie die Darstellungen aus der Martin-Luther-Universität zu ihrer „verborgenen Fakultät“ zeigen (vgl. Bremer/Müller/Reinhardt 2000).

Für Universitätsinstitute und ihre Lehrenden sind Studierende, die in Gruppen auftreten und wegen ihrer beruflichen Situation besondere Arrangements benötigen, ungewohnt und irritierend. An einem Tag in der Woche – dem sog. Studientag – muß die Lehre stattfinden, Klausur- und Prüfungstermine und die Studienberatung müssen gesondert koordiniert werden, was der akademischen Lehre und Forschung ein neues Aufgabenfeld hinzufügt. – Für Lehrerinnen und Lehrer, die u.U. schon viele Jahre in ihrem Beruf gearbeitet haben und während des Studiums weiterarbeiten, ist das Studium sehr anstrengend. Sie müssen womöglich 22 Unterrichtsstunden geben, die auf vier Tage in der Woche gelegt sind. Für das Studium an dem 5. Tag ist natürlich auch zu wenig Zeit vorhanden, denn die vielen Stunden der häuslichen Lektüre und des Schreibens von Hausarbeiten bzw. der Vorbereitung auf Klausuren sind – neben Beruf und Familie – kaum unterzubringen.

Speziell in „Sozialkunde“ kam als Problem hinzu, dass in den ersten Jahren nach der Wende den Lehrerinnen und Lehrern das politische und gesellschaftliche und wirtschaftliche System der für sie neuen Bundesrepublik nicht einmal durch Alltagssozialisation vertraut sein konnte. So stellte im Sommersemester 1994 eine Lehrergruppe in einer Konfliktanalyse zu Ladenöffnungszeiten („Sonntagsöffnung im Saalepark“) die sich widersprechenden Interessenpositionen gegenüber; daraufhin sah eine Lehrerin mich Klarheit suchend an und fragte: „Und wer hat nun recht?“ Ihre Herkunft aus der vormundschaftlichen DDR-Gesellschaft war sicher eine mögliche Erklärung, wofür auch spricht, dass in Lehrergruppen häufig nach der Präsentation von Gruppenarbeiten – mit dem Unterton der Erleichterung – als erstes festgestellt wurde, dass man sich doch sehr einig sei (was manchmal den präsentierten Ergebnissen widersprach).

Aber – und dies verallgemeinert zum Westen hin – die Verstörung durch Konflikte können wir häufig antreffen. Ein Lehrer schilderte sein Problem mit dem Fach so: „Ich bin im anderen Fach Naturwissenschaftler – da gibt es klar den Unterschied zwischen richtig und falsch. Hier ist alles immer so offen: z.B. Gesetze – die werden geändert.“ Unabhängig davon, ob diese Sicht auf die Naturwissenschaften didaktisch sinnvoll ist, zeigen sich dabei ein anderer Weltzugang und eine andere Fachkultur als Hindernis für die Fähigkeit, sich kognitiv und emotional auf Konflikte einzulassen.

Es ist eine der größten Erfolgsgeschichten der vergangenen 10 Jahre, dass – als Beispiel diene Sachsen-Anhalt – Hunderte von Lehrerinnen und Lehrern die Staatsprüfung in Sozialkunde abgelegt haben. Hinzu kommen viele weitere, die sich in den verschiedensten Kursen fortgebildet haben, wofür auch die Landeszentrale für politische Bildung sich das Verdienst zurechnen darf. Diese Erfolgsgeschichte bedeutet aber überhaupt nicht, dass heute Unterricht nur von ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern erteilt würde oder – noch weitergehend – dass aller erteilter Unterricht die Ideen politischer Bildung realisiere. Über die Realität von Unterricht wissen wir sehr wenig; je nach konkreter Schilderung oder Anschauung kann Jubel von Depression abgelöst werden. Dies gilt auch für die Westländer, denn Unterrichtsforschung steht konzeptionell am Anfang und ist als Erhebung von Massendaten völlig unbekannt.

Die besondere Situation, die mit dem Systemwechsel gegeben war, provozierte nach meiner Einschätzung für die Konstitution des Schulfaches mit Hilfe der Erstellung von Richtlinien die zugespitzte Notwendigkeit, Sinnfragen und handwerklichen Pragmatismus in ein Kontinuum von Reflexion und Handeln zu verknüpfen. Jenes Schwanken in westlichen Ländern, wo in den 70er-Jahren die normativen Debatten geführt wurden und Qualifikationen für den Politikunterricht als regulative Ideen formuliert

wurden und wo in den letzten 10 Jahren eher unterrichtsmethodische Innovationen häufig auf der Ebene von handwerklichen Fertigkeiten zu Motivationszwecken propagiert wurden (vgl. zur Kritik Reinhardt 1996, S. 20f.), kann und muß in den neuen Bundesländern beides in eine Linie des Professionswissens zusammengeführt werden. Denn die bloße Sammlung von moralisch und demokratisch hochstehenden Postulaten bliebe ohne Konkretisierung für das Lehrerhandeln abstrakt, und die bloße Sammlung von Techniken des Unterrichts (vom Tafelbild bis zum Rollenspiel) bliebe konkretistisch und damit ohne umgreifenden Sinn.

In den Richtlinien von Sachsen-Anhalt ist der Versuch gemacht worden, das oben erläuterte Verständnis von fachdidaktischen Prinzipien als der Transformation unterschiedlicher Wissenstypen zu realisieren. Wir haben den didaktischen Konzeptionen zum Beispiel der Problemorientierung, des Fallprinzips und der Zukunftsorientierung Methoden zur Seite formuliert (die Problemstudie, die Fallanalyse bzw. die Fallstudie, die Zukunftswerkstatt bzw. die Szenario-Technik) und haben auf Verfahren und Sozialformen als Mikro-Strukturen der Interaktion hingewiesen, so dass Professionalisierung als Zusammenhang von Theorie und Praxis aufscheint (vgl. Rahmenrichtlinien Sozialkunde für Sachsen-Anhalt 1999).

## Gesellschaft, Wissenschaft, Politik und Demokratie-Lernen

Der Schock der Landtagswahl 1998 hat in Sachsen-Anhalt zwei Bemühungen angestoßen (ein Forschungsprojekt und ein Handlungskonzept), die in vergleichbarer Weise auch in anderen Bundesländern zu finden sind bzw. – unabhängig von aktuellem Entsetzen – zum Demokratie-Lernen in Schule und Gesellschaft beitragen könnten.

Das Kultusministerium vergab einen *Forschungsauftrag* an den Erziehungswissenschaftler Heinz-Hermann Krüger und an mich, ein Untersuchungsprojekt zum Thema „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ zu leiten, das im Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung durchgeführt wird. Im Schnittpunkt von Jugendstudien, politikwissenschaftlicher Umfrageforschung und Schulforschung versuchen wir politische Orientierungen von Schülerinnen und Schülern zu ermitteln und in Zusammenhängen von familialer, schulischer und peer-Sozialisation zu sehen. Es geht zum einen um einen Survey, eine empirisch-quantitative Bestandsaufnahme von Orientierungen Jugendlicher in diesem Bundesland; zum anderen geht es darum, auch durch qualitative Verfahren (Schulporträts, Gruppendiskussionen) Hinweise auf konkrete Möglichkeiten politischer Bildung in der Schule zu erhalten (Krüger/Reinhardt 2000).

Wir meinen, es stünde allen Bundesländern gut an, sich fortlaufend über die demokratischen oder anti-demokratischen Einstellungen ihrer jungen Bürgerinnen und Bürger zu informieren. Auch wäre es m.E. selbstverständlich, dass Schulforschung die politische Bildung – als Kernelement gewollter und institutionalisierter Bildung zur Demokratie – als wichtigen Inhalt behandelte. Dabei stehen wir mit dem Entwurf von Konzeptionen für solche Forschungen am Anfang, weil es z.B. seit den 60er-Jahren – damals mitfinanziert durch die Max-Traeger-Stiftung und die Deutsche Forschungsgemeinschaft und durchgeführt im Frankfurter Institut für Sozialforschung (Teschner 1968; Becker/Herkommer/Bergmann 1967) – keine Untersuchungen mehr zum Sozialkunde-Unterricht gegeben hat (punktuell Rothe 1993). Schnelle Klarheit ist hierbei auch deshalb nicht zu erwarten, weil wir – um nur einen möglichen zentralen Punkt herauszugreifen – bisher kaum Erfahrung mit der Erforschung vorhandenen politischen Wissens haben. Anders als bei TIMMS und PISA – und auch dort wird heftig um Konzepte und Operationalisierungen

gestritten – gibt es bisher keine Grundlagenforschung zur Unterscheidung von Kenntnis, Verständnis und Begreifen politischer Tatbestände und zu ihrer Entwicklung in Kindheit, Adoleszenz und im weiteren Lebensverlauf.

Dafür ein erdachtes Beispiel: Wenn ein Bürger das Wahlverfahren in einem Multiple-Choice-Test richtig benennt, was heißt das dann: kann er lediglich eine richtige Antwort identifizieren oder kann er diese Antwort in ein Verständnis von repräsentativer Demokratie einbetten oder kann er gar einen Horizont konkurrierender Demokratie-Konzepte einschließlich direktdemokratischer Verfahren aufspannen und sein eigenes Handeln in der Wahlkabine in eine solche Urteilsstruktur einfügen? Ein zweites Beispiel: Wenn meine Vermutung, die ich zu Anfang äußerte, dass zur Entwicklung eines Konzepts von Demokratie die Überwindung zweier Illusionen gehört, nämlich die der Einheit (Identität mit dem Ergebnis des einen Willens) und die der Einzelbestimmung (Verfügung über den Willen auch der anderen), dann wäre es wichtig zu wissen, wie diese Entwicklung vor sich geht und welche Hilfen in Unterricht, Erziehung und Sozialisation gegeben werden könnten. Ein drittes Beispiel: Nur rudimentär ist bisher untersucht worden, wie zentrale Dimensionen von Entwicklung (wie die Strukturen moralischen Urteilens, kognitive Differenzierung und Abstraktion, Empathie- bzw. Rollenübernahme-Fähigkeit) sich für den Inhalt politischer Einstellungen und Konzepte ausbuchstabieren.

Für die Erforschung der Prozesse politischer Bildung gibt es kein etabliertes Forschungsinstitut, anders als dies für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN in Kiel) der Fall ist. Dass die Bundeszentrale für politische Bildung und auch keine der Landeszentralen diese Aufgabe wahrnimmt, ist zu bedauern – und es sollte sich hier etwas ändern. Politische Bildung ist zu wichtig, als dass ihre Erforschung nur ein vorübergehendes Kind der Krise sein darf.

Auf die Landtagswahl in Sachsen-Anhalt 1998 hat die *Landesregierung* mit einem umfassenden *Handlungskonzept* „Für ein demokratisches und weltoffenes Sachsen-Anhalt“ geantwortet. Das Ziel dieses Konzeptes ist es, „die zivilgesellschaftlichen Kräfte und Strukturen im Land durch gezielte Förderung und Vernetzung zu stärken“ (S. 2). Die Vernetzung der vielfältigen Bemühungen in der Bürgerschaft des Landes wird über sieben runde Tische angestrebt, und der neu gegründete Verein „Miteinander e.V.“ wird regionale Zentren und mobile Unterstützungsteams für die Beratung bei Konflikten und für die Stützung lokaler Strukturen aufbauen. Projekte in den unterschiedlichsten Bereichen sollen durch die Kooperationen angeregt werden oder akzentuiert werden.

Zwei Beispiele aus unterschiedlichen Ministerien mögen hier genügen: Zum einen soll informiert werden über die Tatsache, dass in der Wirtschaft in Sachsen-Anhalt 30.000 Arbeitsplätze direkt durch ausländische Investitionen geschaffen worden sind, so dass – über die Multiplikatorwirkung – mindestens jeder 7. Arbeitsplatz im Lande davon abhängt. „Ausländer schaffen Arbeitsplätze“ ist die Kurzformel für diese Aufklärungskampagne (Handlungskonzept, S. 8f.). Zum anderen akzentuiert das Ministerium für Landwirtschaft seinen Wettbewerb „Unser Dorf soll schöner werden“ künftig auch auf die Betonung von bürgerschaftlichem Gemeinsinn in Ergänzung der ästhetischen Komponente. Diesen Beispielen ließen sich aus dem ersten Erfahrungsbericht viele weitere anschließen.

## Fazit

Die neuen Bundesländer, für die ich hauptsächlich Sachsen-Anhalt als Beispiel genommen habe, standen und stehen vor schwierigeren Aufgaben der politischen Bildung als die alten Bundesländer. Sie haben sofort nach der Wende vielfältige Wege beschritten, die sich besonders deutlich im Bereich der schulischen politischen Bildung – bei aller Bescheidenheit im Gesamtzuschnitt – zeigen lassen. Sie haben nach meiner Beobachtung auch manche Chance, die sich aus der historischen Situation (das späte Ankommen im demokratischen System) ergab, genutzt. Möglicherweise gelingt es ihnen sogar, über Vernetzungen die schulische politische Bildung – die sich wiederum im Zusammenspiel von Fachunterricht und Schulleben realisieren muß – mit außerschulischer politischer Bildung zu verknüpfen. Das brächte auch die Chance mit sich, dass soziale und politische Kompetenz der Bürgerinnen und Bürger als notwendige Einheit gesehen würden und nicht das spezifisch Politische im Harmonie-Sog des Nachbarschaftlich-Gemeinschaftlichen verschwände. Demokratie ist das Ziel – sie braucht kompetente Bürger!

## Literatur

- Bremer, Thomas/Müller, Marie-Theres/Reinhardt, Sibylle für die Martin-Luther-Universität (Hg.): Die „verborgene“ Fakultät – 10 Jahre Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Halle/Saale: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung 2000
- Becker, Egon/Herkommer, Sebastian/Bergmann, Joachim: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 1967
- Engert, Ingrid/Rixius, Norbert: Konflikte gewaltfrei regeln. in: Hurrelmann, Klaus/Rixius, Norbert/Schirp, Heinz: Gegen Gewalt in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Ratgeber 1996, S. 220-238
- Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. in: Kursiv 1998, H. 4, S. 34-39
- Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen: Leske + Budrich 1998 (bes. Kapitel 2: Fachdidaktisches Denken als Relationierung von Wissensformen)
- Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin/Krüger, Heinz-Hermann: Partizipationsmöglichkeiten an Schulen in Sachsen-Anhalt. Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung 1998 (Werkstattheft Nr. 13)
- Holtmann, Everhard: Protestpartei am rechten Rand. Die DVU in der Wählerlandschaft Sachsen-Anhalts. Magdeburg: Landeszentrale für politische Bildung 1998
- Keuffer, Josef/Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Weise, Elke/Wenzel, Hartmut (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung Bd. 7)
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle: Soziopolitische Orientierungen von Schülern als Aufgabe der politischen Bildung. in: Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 91-108 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung Bd. 9)
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): Rahmenrichtlinien Sozialkunde. Halle: Druckerei John 1999
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schule und Werteerziehung. Ein Werkstattbericht. Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest: Soester Verlagskontor 1991
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Soest: Soester Verlagskontor 1993
- Lind, Georg/Raschert, Jürgen (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim, Basel: Beltz 1987

- Lind, Georg: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin: Logos 2. überarb. Aufl. 2000
- Mauthe, Anne/Pfeiffer, Hermann: Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. in: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 9. Weinheim, München: Juventa 1996, S. 221-259
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Das Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule – Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit“ (DES). Zusammenfassender Bericht 1995 (hektographiert)
- Oser, Fritz: Theorien zur Moralentwicklung und Demokratieentwicklung in Europa. in: Keuffer, Josef u.a. (Hg.) 1998, S. 463-478
- Piaget, Jean: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995 (zuerst 1954)
- Plewka, Jürgen: Zivilität macht Schule. Mediationsverfahren erobern die Schule. in: Kursiv 1998, H. 4, S. 28-33
- Regierung des Landes Sachsen-Anhalt: Handlungskonzept für ein demokratisches und weltoffenes Sachsen-Anhalt. Magdeburg 1999
- Reinhardt, Sibylle: Braucht die Demokratie politische Bildung? Eine nur scheinbar absurde Frage. in: Aus Politik und Zeitgeschichte 1996, B. 47/96, S. 9-22
- Reinhardt, Sibylle: Demokratie-Lernen in der Schule. in: Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian (Hg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied: Luchterhand 2001 (in Vorbereitung)
- Rothe, Klaus: Schüler und Politik. Opladen: Leske + Budrich 1993
- Schirp, Heinz: „Öffnung und Gestaltung von Schule“ – ein pädagogischer Ansatz zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schulqualität. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996 (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung Nr. 40)
- Schirp, Heinz: Schulöffnung und Lernkultur. in: Keuffer, Josef u.a. (Hg.) 1998, S. 313-325
- Schneider (=Reinhardt), Sibylle: Zum Entwicklungsstand der Schülermitverwaltung. Ergebnisse einer Untersuchung. in: Gesellschaft – Staat – Erziehung 1967, H. 1, S. 48-54
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Wiesbaden, Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) 1993
- Stichwort „Ombudsman(n)“: in: Holtmann, Everhard mit Brinkmann, Heinz-Ulrich und Pehle, Heinrich (Hg.): Politik-Lexikon. München, Wien: Oldenbourg 2. Aufl. 1994, S. 413
- Teschner, Manfred: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1968 (Frankfurter Beiträge zur Soziologie 21)
- Tillmann, Frank/Langer, Wolfgang: Demokratische Vor-Laute. Schülerinnenwahl zum Bundestag '98. Ein Test in Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich 2000